



A EDUCAÇÃO NA TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS

Lígia Pacheco Lins dos Santos

Mestre em Educação pela USP

Faculdade Sumaré

ligiap@uol.com.br; ligia.pacheco@sumare.edu.br



A Educação na Transição de Paradigmas

Lígia Pacheco Lins dos Santos

Resumo

A maioria dos professores teve uma formação pautada pelos pressupostos da ciência moderna, que se tornaram obsoletos para entender e intervir na realidade contemporânea. Somos convidados a conceber e a agir em um novo paradigma, que possibilite compreender as necessidades do contexto atual e agir sobre elas. Tal artigo visa assim, apontar e discutir os pressupostos de cada paradigma, e refletir sobre as mudanças que se fazem necessárias nas concepções educacionais para que a ação didática venha a contribuir com o processo de humanização de docentes e discentes, possibilitando que a inserção social dos sujeitos seja crítica, responsável e transformadora.

Palavras-chave: educação; paradigma dominante; paradigma emergente; conhecimento; ação didática.

A educação na transição de paradigmas

De acordo com Capra (2002) os problemas que temos enfrentado em todos os setores, inclusive no educacional, são facetas de uma só crise, que é essencialmente uma crise de percepção. Tentamos aplicar os conceitos da ciência moderna, com a sua visão de mundo mecanicista da ciência cartesiana-newtoniana, a uma realidade que não pode mais ser entendida em função desses preceitos. Hoje, vivemos num mundo globalizado, onde os fenômenos biológicos, sociais, psicológicos, ambientais são todos interdependentes. “Para descrever esse mundo apropriadamente, necessitamos de uma perspectiva ecológica que a visão de mundo cartesiana não nos oferece. Precisamos, pois, de um novo ‘paradigma’ – uma nova visão da realidade, uma mudança fundamental em nossos pensamentos, percepções e valores” (CAPRA, 2002, p. 14). Esta nova percepção diz também da educação, foco deste artigo, sem todavia perder de vista a totalidade dinâmica em que ela se insere. “Como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes” (MORIN, 2001, p. 25). Todavia, a mudança de percepção se faz muito em função do conhecimento, possibilitando com isso, ressignificar concepções e ações. Assim, buscar-se-á neste artigo, compreender as mudanças paradigmáticas que temos presenciado em nosso contexto histórico-sócio-cultural, destacando a educação em meio a esta transição. Tem-se como meta que o conhecimento possibilite a mudança de percepção, bem como a compreensão das transformações necessárias para que a ação educativa venha a contribuir “com o processo de humanização de docentes e discentes numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p. 81). Mudanças nada fáceis, visto que a maioria dos docentes foi formada por um paradigma, incorporando princípios, regras e condicionamentos de um modelo considerado hoje obsoleto. Porém, são mudanças que se tornam necessárias e urgentes. Começemos, então, pela mudança do contexto para melhor entender o repensar da educação.

Vivemos em um século de grandes mudanças, também conhecido como a era do conhecimento ou da incerteza. Um século que nos chama a novas visões e ações, e que nos distancia velozmente do século XX tamanha as transformações ocorridas. Todavia, o novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão do conflito que possibilita a mudança (CUNHA, 1998). No século XX, podíamos pensar em centralização, em hierarquia verticalizada, “empresa transatlântica” com solidez e rigidez. Hoje percebemos que quanto maior a rigidez, maior a vulnerabilidade. No século passado, valorizava-se o homem conformado, aquele que correspondia com eficiência os desígnios da organização. O presente século é diferente. As instituições precisam flexibilidade, adaptações, novas visões gerenciais, metas precisas e conhecidas pelo grupo todo. Requer trabalho de equipe, qualidade e diversidade tanto nos

produtos quanto nos recursos humanos, ambos sofrendo grande competitividade. Valoriza o ser que pensa, que inova, que tem prontidão para resolver problemas e habilidade para antecipá-los. Um ser diferente, abrangente, criativo e versátil. Ou seja, no século presente o sujeito passa a ser visto de modo diferente, e isso a educação precisa perceber para poder participar com criticidade e responsabilidade das mudanças que se fazem necessárias. Nota-se que tal desafio não pressupõe a educação como veículo adaptador das transformações histórico-sociais, mas como participante delas, concepção filosófico-política de que a educação é ao mesmo tempo transformadora e transformada *deste e por este* contexto (LUCKESI, 1994).

Segundo Capra (2002), quando algo toma conta do meio científico espalha-se para todo o resto, quer queiramos ou não. E, assim vimos acontecer também à educação. Segundo Pimenta & Anastasiou (2002), a maioria dos professores teve uma formação básica e superior pautada pela visão mecanicista da ciência moderna. De acordo com Cunha (1998) e Santos (1997), os pressupostos desta ciência são marcados pelas prescrições e certezas, pela verdade incontestável de um conhecimento científico provindo da observação objetiva, mensurável, neutra e constante. Um conhecimento fechado em si mesmo, descontextualizado historicamente, reduzido a partes.

E assim, chegou à educação, sendo o conhecimento tratado de forma fragmentada e disciplinar, como um produto organizado e estruturado em sequência, transmitido em tópicos, dos mais simples aos mais complexos. Conhecimentos inquestionáveis e desconectados da realidade dos educandos, e cobrados de forma mecânica e reprodutiva. Interessante notar, que o que parece simples e concreto ao professor não necessariamente o é para o aluno, assim como a reprodução não garante a aprendizagem. Porém, tais pressupostos nos fizeram crer que o bom professor era o detentor do saber e a principal fonte de informação, cuja tarefa seria a de transmitir aos alunos os conteúdos com precisão e segurança, não deixando margem a qualquer indecisão ou dúvida. Sendo assim, o bom aluno seria definido como o bom ouvinte e copista, um reproduzidor das verdades de outrem, um porta-voz da produção e da leitura de mundo daqueles que tinham o direito de construir e produzir conhecimento. Um aluno assim, comportado, condicionado e passivo diante da aprendizagem e do mundo. No entanto, é bom lembrar que quando renunciamos à crítica, renunciamos junto ao cidadão que há em nós. “É assim que se criam homens instruídos, mas não educados, desinteressados de qualquer discussão profunda, subordinados ao pensamento técnico e à lógica dos instrumentos, mantendo uma fé cega nos ritos já dados, nos caminhos pré-estabelecidos” (SANTOS, 1998, p.05).

Assim, neste paradigma, chamado por Santos (1997) como dominante, a relação professor-aluno é verticalizada, o aluno é visto como um objeto do conhecimento, a concepção de ensino é o de transmissão, e o da aprendizagem é o da aquisição mecânica, cujos conteúdos aprendidos são tidos como verdades imutáveis, compartimentalizados, distanciados da pesquisa e

da prática e arquivados em saberes fechados com poucas possibilidades de interação entre eles e com a própria realidade. Entretanto, os conhecimentos fragmentados apenas servem para usos técnicos. “Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época. Não conseguimos integrar nossos conhecimentos para a condução de nossas vidas” (MORIN, 2001, p. 16-17).

Apesar de o paradigma dominante parecer distante e ultrapassado, muitos dos seus pressupostos encontram-se ainda nas instituições de ensino e nas ações docentes. A ciência moderna, ao partir a realidade para analisar isoladamente o que poderia ser mensurado e observado, acabou por fragmentar a realidade, o conhecimento e o próprio ser. E assim aprendemos a perceber e a agir. Queiramos ou não, e conscientes ou não, “nosso modo de ver o mundo está impregnado dessa visão da ciência, assim como nossas salas de aula, marcando nossas relações com o conhecimento e com os alunos” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p. 219).

No entanto, o contexto atual pede a formação de um sujeito pensante, pró-ativo, crítico-reflexivo, autônomo, responsável, criativo, sujeito do conhecimento e da própria vida. Um sujeito que, contra o determinismo, saiba-se inacabado e em constante desenvolvimento. Assim, não há como reproduzir a maneira como nos formaram! Não há como continuar fundamentando-se nos pressupostos epistemológicos da ciência moderna, pois estes já não dão mais conta da realidade complexa e sistêmica que percebemos na atualidade. O desenvolvimento das ciências e as novas percepções para a realidade nos convidam a repensar a maneira de ser e agir diante do que se apresenta e representa a nós, inclusive o nosso papel e função de ser professor-educador.

Santos (1997) sugere o paradigma emergente, fundamentado nas concepções da ciência pós-moderna, que percebe a realidade em sua totalidade complexa, contextualizada e inacabada. As prescrições e certezas da ciência moderna dão lugar às possibilidades das inter-relações entre as partes e o todo de cada sistema. Cai por terra, assim, o determinismo e surge a possibilidade, na qual o “futuro é, por definição e *a priori*, vário” (SANTOS, 1998, p. 03). O conhecimento passa a ser compreendido por uma teia inseparável de possibilidades de relações e não mais protegidos, disciplinados e estanques em uma área de saber, mas sim, transdisciplinares. Conhecimentos em rede, interligados, assim como é a realidade e curiosamente como funciona o cérebro ao processar e guardar as aprendizagens. Além disso, o conhecimento passa a ser visto como autoconhecimento (SANTOS, 1997), porque é sempre reinterpretado por aquele que o produz (CUNHA, 1998, p.28). Sendo aquele que o produz inseparável da cultura que o forma. E, portanto, todo acontecimento, informação ou conhecimento encontra-se em relação inseparável com o seu meio ambiente cultural, social, econômico, político, natural (MORIN, 2001). Torna-se

assim datado e situado e, portanto relativo e inacabado. E, sua produção, não é mais vista como elitizada e apenas racional gerada por poucos cientistas, mas sim, até de forma mais democrática e com maior significação, como produção social, fruto de inquietação, contradição, desejo e sentimento de cada um de nós. Cada qual participando da construção. E, então, como coloca Santos (1994), não pode haver separação entre pesquisa e ensino, uma vez que esta nos proporciona entender o conhecimento e o mundo, bem como re-inventá-lo ou re-interpretá-lo.

Torna-se assim necessário uma nova maneira de conceber e agir na educação. A construção do conhecimento passa a ser valorizada, tendo como ponto de partida a dúvida e a incerteza, antes vistas como ameaças ao saber. Mas como saber se não há perguntas? Respeita-se então o saber que o educando traz, não para ser simpático com ele, mas porque esta é “a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de interligir o mundo” (FREIRE, 1997, p. 138). Supera-se, portanto a visão centralizadora do professor como palestrante e a do aluno como copista do conteúdo. “Nessa superação, a aula - como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações - não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p. 207), numa relação dialógica na qual quem ensina também aprende. Porém, “se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha” (FREIRE, 1997, p. 136). Se a pergunta do aluno atrapalha o meu raciocínio, se uma boa aula é associada ao silêncio dos alunos, é bom parar e pensar. Afinal, “somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada” (FREIRE, 1997, p. 77). Porém, para ser sujeito do conhecimento, faz-se necessário aprender a aprender, saber pensar de forma crítica e reflexiva, saber fazer sabendo-se o porquê faz, saber ser com autonomia, pró-atividade e responsabilidade, com a ciência de que se está no mundo, com o mundo e com os outros numa inter-relação complexa e interdependente. E isto também se ensina (e aprende).

Diante disso, como nos sugere Zabala (1998), torna-se preciso ao docente constantemente refletir sobre as concepções sociológicas, epistemológicas, psicológicas, pedagógicas que fundamentam e orientam a sua prática, as quais irão interferir na seleção de objetivos, conteúdos, os critérios de ensino, nas relações interativas entre professor-aluno, na organização da prática pedagógica, nos recursos utilizados, no sentido e papel da avaliação com seus critérios. Pois, consciente ou inconscientemente, toda ação pedagógica traz em si concepções e percepções. E, “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática pedagógica exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo” (FREIRE, 1997, p. 115). Que paradigma seguir?

Referências Bibliográficas

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. 23ª ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgard. **A Cabeça Bem-Feita. Repensar a reforma e reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino Superior**. Vol I. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1994.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 9ª ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 1997.

SANTOS, Milton. **O professor como intelectual na sociedade contemporânea**. Conferência de Abertura do IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, realizado em Águas de Lindóia-SP, de 4 a 8 de maio de 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.